PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 17 5 LISTOPADA 1929 ROK VIII

DYDAKTYCZNE WALORY POWSZECHNEJ WYSTAWY KRAJOWEJ.

Rok bieżący wryje się niewątpliwie głęboko w pamięć obecnie żyjących generacyj nietyle z powodu dziesięciolecia niepodległości Rzeczypospolitej, ile z okazji potężnej imprezy, urządzonej dla uczczenia Dziesięciolecia, którą nazwano Powszechną Wystawą Krajową. Dziś, kiedy ona już należy do przeszłości, zastanówmy się krótko nad dydaktycznemi walorami tej pierwszej wystawy jubileuszowej.

A że walory te istnieją, nie ulega najmniejszej wątpliwości. Są one tak ogromne, jak ogromna była P. W. K. Zrozumiemy je tem lepiej, im wyraźniej sobie uprzytomnimy, że Powszechna Wystawa Krajowa to potężne dzieło całego narodu polskiego, to triumf myśli i pracy polskiej, to rewja naszych bogactw i wartości gospodarczych, kulturalnych i społecznych, to „świadectwo chlubnie zdanego egzaminu ze zdolności do samodzielnego życia w rodzinie państw i narodów. Świadectwo to zaś doniosłe ma znaczenie dla ustalenia sprawiedliwej opinji o nas zagranicą pod względem politycznym, kulturalnym i gospodarczym. Każdy, kto zwiedził wystawę, mniej lub więcej sobie uświadomił, że to wielka, przeogromna szkoła dla wszystkich: dla rodaków i cudzoziemców, ludzi wykształconych i prostych, dorosłych i małoletnich. Wszystkich ona nauczyła jasno, poglądowo i naocznie, że Polska — „to wielka rzecz“, i że nie można zlekceważyć jej dorobku dziesięcioletniego, jej zdolności do samodzielnego istnienia. Nasza Pewuka zapoznała konsumentów krajowych i obcych z polską wytwórczością i przekonała ich, że fabrykaty nasze nie ustępują zagranicznym ale je nawet jakością przewyższają. Następstwem tego będzie niezawodne przywiązanie do wyrobów swojskich, co znów przyczyni się nietylko do wzrostu konsumcji krajowej, lecz zczasem i do wzmożenia eksportu a przez to wpłynie dodatnio na ukształtowanie się naszego bilansu handlowego. Tegoroczna wystawa nadto wykazała jeszcze dążność naszą do niezależności

i samowystarczalności gospodarczej, do czego się przyczyniła poniekąd i wojna celna z naszym zachodnim sąsiadem. Rezultaty, które dążenia te wydały, winny nam nietylko dodać bodźca do racjonalniejszych i intensywniejszych wysiłków w „kierunku mocarstwowego rozwoju Polski niepodległej“ lecz natchnąć nas wiarą w żywotność naszą narodową i nasze siły, potęgować zaufanie do nas samych i pomnożyć zasłużoną dumę narodową.

Prócz ogólnych walorów dla szerszych warstw społeczeństwa posiadała Powszechna Wystawa Krajowa dla każdej jednostki jeszcze specjalną wartość, coś szczególnie każdego z nas interesującego. Ponieważ wszystkie działy były na niej przedstawione, każdy mógł szczegółowo to obejrzeć, co łączyło się z jego zawodem. Kupcy i przemysłowcy poświęcili tedy niewątpliwie więcej czasu przemysłowi ciężkiemu lub specjalnemu, Ministerstwu Handlu i Skarbu aniżeli żołnierz, rolnik zaś zwrócił baczniejszą uwagę na nowe metody uprawy rolnej, maszyny rolnicze, nawozy sztuczne aniżeli publicysta, artysta lub literat, dla których wystawa również przygotowała dużo fachowego materjału.

Słowem wszystkie stany i zawody znalazły obok rzeczy ogólnej wartości mnóstwo ciekawych przedmiotów, w zakres ich działalności lub zainteresowań wchodzących. Wszystko to dało niejednokrotnie możność do sprostowania błędnych pojęć, uzupełnienia starych wiadomości lub nabycia nowych pojęć. A ile podziwu godnych nowych pomysłów i ulepszeń fachowych w każdym dziale trudnoby zliczyć. I one staną się nową podnietą konkurencji, ulepszeń i rozwoju poszczególnych gałęzi przemysłu, nauki i sztuki.

Powszechna Wystawa Krajowa dała poza tem impuls do ożywienia ruchu umysłowego i organizacyjnego. Szereg zjazdów i kongresów ogólnopolskich i międzynarodowych skupił pracowników naukowych, przemysłowych i gospodarczych w Poznaniu, pobudzając ich do dalszej pracy nad rozbudową ich organizacyj, wytykając nowe linje postępowania, nawiązując nici współpracy międzynarodowej, wywołując nowe myśli i projekty na przyszłość.

Jakkolwiek P. W. K. jako pokaz właściwego oblicza Polski już zamknięta została, to jednak jej treść i wartość zostaną nieprzemijające i dla nauczycielstwa. Spodziewać się bowiem można, że wystawa rozszerzyła jego widnokrąg nietylko

pod kątem widzenia wyżej już wymienionym, ale, że ona wypełniła luki w wykształceniu fachowem. Sposobności do tego było dosyć.

Tak znaleźć było można naprzykład na wystawie Ministerstwa W. R. i O. P. odpowiedź na niejedno pytanie, której daremnie nieraz nauczyciel szukał w podręcznikach i czasopismach zawodowych lub artykułach i wykładach pedagogiczno-dydaktycznych. Ogląd i demonstracja tego lub owego eksponatu lepiej wytłumaczył rzecz lub zjawisko aniżeli długotrwałe i mozolne studjum nieudolnych podręczników. A teorje w nich zawarte, przedstawiono na wystawie rządowej częściowo i praktycznie. Znalazło się tam również dosyć poglądowego materjału na każde prawie zjawisko psychologji i nowoczesnej pedagogiki oraz dydaktyki. Wymienię tu tylko dla przykładu kilka wystawionych ciekawych przyrządów i ich cel, używanych w propedeutyce filozoficznej, w psychologji eksperymentalnej wzgl. psychotechnice jak tremometr dla wypróbowania pewności ręki lub optometr dla wyszukiwania równoległych; dalej tachistoskop do badania uwagi, wałki do stwierdzenia zdolności odróżniania ciężarów, zmodyfikowany test Waltera do badania szybkości ruchów rąk, tabliczki do wykazania spostrzegawczości i pamięci wzrokowej itd.

Wspomnieć tu jeszcze wypada także o nowych metodach nauczania, o których pomyślano, wystawiając np. pomoce szkół Decroly'ego; w pawilonie samorządów zaś przedstawiono metodę Montessori, według której pracuje się w jednej z szkół warszawskich, a w gmachu „Polonji Zagranicznej" oglądać było można laboratorja systemu H. Parkhurst.

Żałować jednak bardzo należy, że niewszystkie eksponaty było można obejrzeć wszechstronnie i zbliska. Trudno oczywiście pogodzić problem całkowitego udostępnienia wystawionych przedmiotów z problemem ich konserwacji.

Poruszywszy tu już — choć mimochodem — małe to niedociągnięcie, wspomnę jeszcze, że nie chodzi jedynie o zachwyt i słowa pochwały dla P. W. K. lecz o to, by wyciągnąć na przyszłość dla podobnych imprez wnioski praktyczne i usunąć ewtl. braki.

Poznań. Irys.

DUCHOWY ROZWÓJ DZIECKA I JEGO PRZESZKODY.

Jedną z najważniejszych dziedzin życia społecznego, to dziedzina wychowania. Na cel wychowania wpływają stosunki socjalne, prądy społeczne, społeczeństwo, a ku jego zrealizowaniu zamierzają metody, środki wychowawcze, pedagogika.

Przeglądając dzieje teorji i praktyki wychowania, dochodzi się do wniosku, że systemy, dzisiaj głoszone jako nowe, nie są nowemi w istocie. Raczej stwierdzić należy, że czerpie się obecnie hojną dłonią z dotychczasowego dorobku pedagogiki, wybiera się co najlepsze, a całości, stąd powstałej, daje się miano pedagogiki współczesnej. Jedno zdaje się być nowe, mianowicie problem miłości dla dziecka. W każdym razie mniej dotychczas zwracano na czynnik ten uwagę, z niebywałą natomiast siłą akcentuje go pedagogika współczesna. Herbart, który dał początek naukowo sformułowanej pedagogice, także zapoczątkował psychologję ogólną. Niema jednakże człowieka, który byłby żywem odzwierciedleniem psychologji ogólnej, a tem bardziej dziecko. Psychologja, wnikając w istotę człowieka, brała za punkt wyjścia psychikę dorosłego człowieka a odkryte prawa psychologiczne starano się stosować do młodego pokolenia, wierząc, że wszystkie jednostki są sobie równe i że tym samym podlegają prawom. Nic więc też dziwnego, że metody te, na tak szeroko pojętej psychologji oparte, często zawodziły.

Na podstawie tych nieudałych doświadczeń, głosi pedagogika dzisiejsza: uwzględnianie indywidualności, konieczność poszanowania człowieka nawet w dzieciach, przekształcanie szkoły na warsztat pracy twórczej i radosnej. Problemy te znajdują żywy oddźwięk i w polskiej teorji pedagogicznej. Komisja Edukacji Narodowej mówi: „Z ludźmi rozumnymi sprawa, chociaż z dziećmi sprawa“. „Trzeba nauczycielowi jaśnie widzieć rzeczy, znać grunt człowieka, skłonności, namiętności, pojętności, każdemu wiekowi właściwe, związek umiejętności ludzkich“. A Śniadecki mówi: „Nie masz takiego niedołęgi, któregoby na coś ukształcić, ukształconego do czegoś użyć niepodobna“. Komisja Edukacji Narodowej mówi: „Nauczy-

ciel każdy powinien być o tem przekonany, że przymioty jego rozumu i serca wpłyną na rozum i serce uczniów".

Jedną więc z ważniejszych cech, różniących wychowanie minionych wieków od wychowania doby obecnej, to liczenie się z duszą dziecka. Jest ono wynikiem tego, że psychologja dziecka weszła do dziedziny wychowania, a jej wpływ zaznaczył się szczególnie w metodach i środkach wychowawczych. Odtąd mamy dostosowywanie środków, metod i programów nauczania do natury dziecka. Więcej w tym względzie zrobiono w wychowaniu fizycznem, mniej zaś w wychowaniu duchowem, a to ze względu na to, że psychologja już sama w sobie jest mało uchwytna dla szerokich mas wychowawców, którzy ją dlatego znają zaledwie bardzo pobieżnie. Większa ich część bowiem stosuje zazwyczaj własne środki, które są bądź kontynuowaniem tradycji, bądź też polegają na stwarzaniu własnych zasad. Zachodzi teraz kwestja najważniejsza a mianowicie, czy środki te są w rozwoju duchowym dziecka pomocne, czy też hamujące. I o tych ostatnich jako najważniejszych szerzej pomówię.

W praktyce, naogół wszystkie wskazania nieco inaczej wyglądają niż w teorji. I tak szkoła obecna, chociaż się stara postępować w myśl nowych prądów wychowania, to jednak jeszcze popełnia, świadomie czy nieświadomie, dużo błędów pedagogicznych. A należałoby je jednak usunąć ze względu na działanie hamujące rozwój psychiczny dziecka.

Jednym ze środków wychowania, to trzymanie dziecka w groźnym przymusie i wiecznym strachu. Odnosi się to tak samo i do wychowania domowego. W dziecku w tych warunkach chowanem, musi się wzbudzić uczucie, że mało albo nic nie jest warte. A jeśli dziecko takie, wskutek strachu przed rodzicami, pozbawione jest wolnego obcowania z innemi dziećmi i rezygnować musi z osobistej wolności, to wtedy niema ono naturalnej możności do rozwinięcia zdrowej emulacji znaczenia czegoś i pozostaje nadal w poczuciu swej małej wartości lub też braku jakiejkolwiek wartości wogóle.

A cechą charakterystyczną dziecka, to przecież dążność do okazania swej wartości. W wielu wypadkach, dziecko stara się nawet usunąć na drodze stojące przeszkody, które mu te starania utrudniają. Niezawsze chwyta się ono przytem środków odpo-

wiednich. I tak staje się tchórzliwem (kłamie), przebiegłem i obłudnem, aby i tu się uchylić przed oczekiwanem poniżeniem. Dusza dziecka jest w takich wypadkach niezwykle pomysłowa i wymyśla jak najróżniejsze sytuacje, aby wprowadzić wychowawcę w błąd. A często nawet będzie gardziło rodzicami lub opiekunami, którzy nie doceniają jego wartości. Następuje także czasem rozłam między takim osobnikiem a społeczeństwem, bo kto społeczeństwo nienawidzi dlatego, że ono go nie poważa, ten chciałby się zemścić na niem, a tem samem może stać się przestępcą. Specjalnego znaczenia nabiera tu kłamstwo, jako oznaka tchórzostwa, które źródło swe bierze stąd, że osobnik taki czuje, iż nie dorósł do wymagań społeczeństwa. Są to jednak tylko możliwości, które się niekoniecznie zdarzać muszą. Może bowiem zajść taki wypadek, że dziecko szkody żadnej nie poniesie, gdyż dużą tu rolę odgrywa szkoła, która może złe wpływy łagodzić lub usunąć.

To były czynniki, za które ponosi dom względnie opieka winę; przechodzę teraz do niebezpieczeństw dla rozwoju duchowego, za które przyjmuje szkoła odpowiedzialność moralną, chociaż i tamte wypadki mogą się zdarzyć w szkole powszechnej.

Naogół szkoła powszechna w akcji wychowania i w stosowaniu całej masy środków i sposobów musi się zajmować dziećmi, które już uległy zepsuciu, i stosować środki takie, które złemu zapobiegają.

Ciężkie i uporczywe wypadki należy oddać pod opiekę specjalnego lekarza, dlatego też niemi zajmować się nie będę. Lecz oprócz tych, istnieją jeszcze inne, z których poznać można, że dziecko wychodzi z pod dobrych wpływów wychowawczych i dąży na bezdroża. Są to wypadki, które zwykle się określa jako „dzieci trudne do wychowania“. Widocznemi znakami takiego stanu to lenistwo, skłonność do kłamstwa, niezgodność, szorstkość względem kolegów słabszych, nieuszanowanie starszych, zwłaszcza przełożonych, obłuda, mściwość, egoizm, chęć wałęsania się, tworzenie band, złodziejstwo, dręczenie zwierząt, złośliwość itd. Psychologja uczy, że powodem tego jest zazwyczaj czynnik, który obniża poczucie pełnowartości dziecka. Poczucie o swej małej wartości nabywa dziecko zazwyczaj w wieku młodym. Szkoła, tego stanu dziecka nieświadoma, często je kontynuuje a tem samem jeszcze

więcej obniża przez obciążenie zadaniami, przez obchodzenie się z dzieckiem, pozbawione miłości np. przez niedocenianie wysiłków, używaniu ostrej nagany, wyzwisk, fizycznej kary, lub przez zranienie dziecięcego poczucia honoru. Od dziecka, w którego rozwoju duchowym nastąpiło pewne zahamowanie, nie można wymagać tej samej rzeczowości, którą posiada dziecko zdrowe, gdyż stoi ono pod fatalnym wpływem jednostronnego uczucia swej niższości. Rzecz jasna, że ten pesymistyczny nastrój nie odrazu powstał. Źródła jego zawsze doszukać się można w bliższem otoczeniu dziecka, u którego naturalna dążność do okazania swej ważności w niemiłosierny sposób zignorowana została. Nastrój ten również może być wynikiem czynników natury fizycznej np. kalectwa, jeśli się dziecku da poznać jego stan niższości, a co gorsza, da mu się go odczuć przez wyeliminowanie ze środowiska zdrowych dzieci, (np. w gimnastyce) albo w inny sposób — czy to wskutek bezmyślności, czy też wstrętu do kalectwa — naruszy się uczucie pełnowartości dziecka, o które właśnie dzieci fizycznie upośledzone najwięcej się ubiegają.

W niższych klasach można się spotkać dość często z typem dzieci przedelikaconych. Są one przez to również w rozwoju naturalnym zahamowane. Ciągle miłością i nadmierną troską rodziców otoczone, sądzą, że i w szkole się z tem spotkają. Tu jednak doznają rozczarowania. Winniśmy i te oswobodzić z tego stanu, lecz nie przez szorstkie traktowanie. Właściwością takiego dziecka jest przeczucie wyższej wartości swej nad innemi, poczucie, stanowiskiem w poprzedniem otoczeniu zadokumentowane. Szkoła ma tu szerokie pole działania, wplatając dziecko dyskretnie w ten ogólny, choć nieświadomy wyścig wyższości i ważności w klasie. Nie zawsze można tu dziecku przedelikaconemu dla jego własnego dobra oszczędzić przykrych nieraz doświadczeń. Szkoła nie powinna też być dla dzieci domem grozy jak również nie powinna być tylko domem zabawy. Właściwem tedy określeniem dla niej, to dom radości, tem bardziej, że do szkoły tej uczęszczają również dzieci, które tej radości i tego ciepła w otoczeniu rodzinnem nie odczuwały. Takie dzieci są w domu zazwyczaj popychane i za nic uważane; tu zaś mogą występować wspólnie, tu mogą zaznać tego miłego uczucia, że są i poważane i cenione. Dlatego też szkoła winna dać każdemu dziecku sposobność, by

mogło sobie wyrobić poczucie swej wartości, chociażby to było dziecko pod względem postępów naukowych najsłabsze, dając mu dlatego właśnie do rozwiązania zadania łatwiejsze. Nie trzeba mu jednak znów okazać, że dla niego przeznacza się polecenia łatwe. Należy więc w dziecku samopoczucie kształcić i pozwolić mu osiągnąć powodzenie, aby jego dusza, będąca w nagłej potrzebie, nie szukała pomocy na drogach niewłaściwych.

W y ś c i g w p o s t ę p a c h dzieci w szkole jest r z e c z ą n a t u r a l n ą, lecz zawiera on wielkie niebezpieczeństwo. Każde dziecko porównuje i mierzy wyniki swej pracy z wynikami innych dzieci. Miarodajne jest tu uznanie nauczyciela. Pochwała więc i naganajeśli pod tym względem będziemy na nią patrzeć, nabierze specjalnego znaczenia. Każdy z tych środków wychowawczych ma dobre i złe strony. Za dużo pochwały jest złem, ponieważ przez to obniża się wartość normalnej pracy lepszych uczniów. Sumienna praca jest rzeczą naturalną i nie może dlatego liczyć na szczególne jej uznanie. Więcej chodzi o ciche poczucie zadowolenia z dobrze wykonanej pracy, nie zaś o wyścig za pochwałami i oficjalnem uznaniem. Za dużo i za silnie podkreślone pochwały mogą słabych i delikatnych uczniów zranić i przeświadczyć, że takich pochwał nigdy nie osiągną. W zdolnych uczniach, może rozwinąć się chęć gonienia za zaszczytami a więc właśnie ten niebezpieczny stan przeczulenia, który może dać podstawy, w razie jakiegoś niepowodzenia, do wytworzenia się poczucia o swej małej wartości. Za silnie podkreślona dążność do znaczenia, jest początkiem nienormalnego rozwoju intelektu, gonienia za zaszczytami, widzenia celu w uznaniu oficjalnem i chęci wywyższenia się ponad innych. Ciągłe ubieganie się za uznaniem, prowadzi nadto do nerwowości i drażliwości. Nauczyciel nie powinien nigdy o tem zapomnieć, że pochwała może zaszkodzić chwalonemu, gdy nauczyciel nie robi tego umiejętnie.

Co się tyczy pochwały, to jeszcze w większym stopniu odnosi się do nagany. Jest to niejako oficjalny atak na dążność dziecka do okazywania swej wartości. Z nagany jako takiej w wychowaniu nie można zrezygnować, lecz trzeba jej odjąć cechę poniżającą godność człowieka. Znajdują się wychowawcy, którzy po mistrzowsku nagany użyją jako zachęty do dalszej

pracy, co byłoby m. zd. najwłaściwszem. Znajdują się jednak i tacy, którzy przez swe ciągłe zrzędzenie każdą szlachetną dążność w dziecku zabijają. Dziecko o słabo zakreślonem samopoczuciu w chęci okazywania swej wartości będzie ciągle odpychane i wreszcie tem zmęczone, cofa się, mówiąc: „i tak temu nie podołam“. Dziecko nie widzi więc możliwości zaspokojenia swej ambicji „znaczenia czegoś“, szuka go więc na innych łatwiejszych drogach.

Puste wyzwiska i ciągłe łomotania, o ile jeszcze się zdarzają, winny ze szkoły w zupełności zniknąć. Zresztą zdarza się to tylko u bezmyślnych wychowawców, którzy nie widzą, że tem samem owoce swych długich starań nad pracą wychowawczą przez swą nerwowość niszczą. Gdy zaś wyzywanie posiada formę obrazy, uwłaszczającej czci dzieci, (choć to bardzo rzadko się spotyka) to byłoby to znakiem, że nerwowość wychowawcy tak daleko doszła, że doprowadziła osobnika do bezsilności. Szkoła nie może być domem grozy, w którym dziecko jest stale narażone na ataki, gdzie się ono czuje ciągle upokorzone i gdzie wiara jego w własne siły zostaje ciągle zabijana. Komu się stale daje odczuć, że nic nie jest wart, ten wreszcie i w to uwierzy.

Ciekawem zagadnieniem jest nieraz ustosunkowanie się dzieci do zarządzeń i rozporządzeń swych przełożonych lub pewnej społeczności, którym są zazwyczaj nieprzychylne. Czem to umotywować? Sądzę, że stosunek ten wypływa pośrednio ze złego ustosunkowania się danego społeczeństwa do dziecka. Dziecko jest przeświadczone, poparte odpowiedniemi próbami, że przy zetknięciu się z tą społecznością dozna jakiegoś poniżenia i dlatego szuka wszelkich możliwych (dobrych lub złych) dróg, aby temu zapobiec. Czyni to tem bardziej, gdy dana społeczność (szkoła) grozi mu karą fizyczną. Szukanie tych dróg leży początkowo w samoobronie i nie ma tego charakteru złośliwego. Powodem tego niewłaściwego ze strony dziecka postępowania może być nieraz szkoła sama, która z każdego konfliktu dziecka ze społecznością czyni dla dziecka zniewagę. Konfliktów takich dziecko przejdzie dużo, i one to właściwie kształtują osobowość. Kiedy jednak dziecko przekona się, że każdy jego konflikt kończy się dla niego poniżeniem, wówczas energja jego słabnie i straci ono

odwagę, a wychowanie przecież w dużej mierze polega na prowadzeniu i dodawaniu odwagi w życiu.

Jeżeli szkoła wzięła na siebie obowiązek wychowywania, toteż przejęła na siebie całą skalę środków, służących do wychowania, włączając w nie tak samo karę fizyczną. Wybór i zastosowanie środków i sposobów kary, pozostawia się taktowi nauczyciela. Rzeczą zaś najważniejszą, to pytanie, czy stosujący karę cel zamierzony osiągnie? Kara jako środek zemsty jest zbrodnią przeciw prawom społecznym, gdyż nikt nie ma prawa do samosądu. Jako środek wychowawczy zaś, ma on prawo wejścia w życie dopiero wtedy, kiedy wszystkie inne środki nie pomagają, aby zabezpieczyć społeczność przed niekulturalnemi wyłamaniami się pewnych indywiduów. Ale czy i wówczas ta kara fizyczna odniesie właściwy skutek? Ze wszystkich kar właśnie ta kara jest w skutkach swych najmniej owocna a przytem najfatalniejsza. Kara fizyczna jest dla nas nauczycieli zagadnieniem o pierwszorzędnem znaczeniu, gdyż nic nam tak opinji nie psuje jak właśnie ona. Specjalne podkreślenie znajduje ona w psychologji. Zdaniem jej niema większego poniżenia niż kara fizyczna, dokonana w oczach kolegów. Rzadko przytem wykazuje się dziecku konsekwentność takiego postępowania. Po spełnionym akcie pozostanie w uczniu uczucie nienawiści wpierw do karzącego, następnie do kolegów nieukaranych a wreszcie i do społeczeństwa, które karę taką aprobuje. A w związku z tem wyłania się na dnie duszy dziecka głucha chęć zemsty i buntu przeciw popełnionemu aktowi.

Kończąc na tem, zmuszony jestem do dodania kilku uwag, ściślej z powyższem związanych. Ująłem tylko najważniejsze zagadnienia z tej dziedziny ale i one są ujęte problematycznie i mają znaczenie więcej teoretyczne. Wynika z nich jednak, że, aby poznać u dzieci chociażby wyżej poruszone stany psychiczne, to potrzeba tu koniecznie nietylko głębszego wykształcenia lecz i silnej intuicji poznawania, co znowu niekażdemu jest dane. Jak więc wybrnąć z tej sytuacji, aby i przeciętnemu nauczycielowi ułatwić jego pracę pedagogiczną? Oto zagadnienie, które nurtowało w najgłębszych umysłach teoretyków. Poznanie istoty dziecka, jakkolwiek wydaje nam się dziś naturalne i konieczne, nie było jednak tak łatwe do osiągnięcia dlatego, że do poznania duszy dziecka tak mało istnieje dróg. Zaczęto więc od obserwacji

umysłu dorosłych, przenosząc później spostrzeżenia na dzieci. Obserwacje te jednak zawsze prawie miały charakter przypadkowy i subjektywny, więc nie mogły się stać podstawą znajomości człowieka. Oprócz tych obserwacyj stosowano również takie źródła poznania, jak gwiazdy i linje rąk z wynikiem oczywiście zrozumiałym.

Dopiero wprowadzenie eksperymentu do psychologji, opartego na biologji i fizjologji posuwa naprzód znajomość natury ludzkiej w ogólności a dziecięcej w szczególności. Początkowo badania te, aczkolwiek przeprowadzane były dla medycyny, jednak wskazały drogę, na której można osiągnąć pewniejszą znajomość procesu myślowego. Badania te wkońcu doprowadziły do próby stworzenia test, niejako probierzy inteligencji, zapoczątkowanej przez Cattell'a a doprowadzonej do formy klasycznej przez Alfreda Binet'a i Th. Simona. Na podstawie tych badań wnioskujemy nietylko o inteligencji dziecka lecz przez luźne dorywcze i okolicznościowe pogadanki przeprowadzane, w czasie samych badań, poznajemy stan ogólny duszy dziecka, jego zainteresowania, stosunki domowe i koleżeńskie, umożliwiając nam przytem dostosowywanie odpowiedniejszych środków i metod wychowawczych, nie kontynuując lub nie narażając przytem dzieci na pewne zahamowanie w ciągłości ich rozwoju duchowego. W tak dobranym zaś zespole, w którym nauczyciel i uczniowie się rozumieją, nie może być mowy o tworzeniu się poczucia małowartościowości u poszczególnych dzieci. W takiej wspólnocie kaleka nie będzie wyśmiewany ani przez zbytnie współczucie wyróżniany, tak, że go nic poniżającego nie spotka. I słaby zdobędzie sobie poczucie swej pełnowartości i godności człowieka.

Poznań. K. Biskupski.

Jak wosk z natury twardy, przez trochę ciepła staje się miękki i można mu dać dowolną postać, tak samo można twardych i dzikich ludzi zmiękczyć życzliwością — czem ciepło dla wosku, tem grzeczność dla ludzi. Grzeczność o tyle jest trudną, że wymaga, abyśmy wszystkim szacunek okazywali, a wielu na żaden szacunek nie zasługuje. Grzeczność wymaga, abyśmy drugim współczucie i zainteresowanie okazywali, a nieraz trudno grać przymusową komedję. Zresztą grzeczność jest tak jak liczmany monetą fałszywą, dlatego byłoby nierozumną rzeczą szczędzić jej i żałować ludziom. *Schopenhauer.*

KRAJOZNAWSTWO A GEOGRAFJA W SZKOLE.

Artykuł niniejszy jest wyjątkiem z nowego wydania *Metodyki geografji* autora, które się niebawem ukaże.

Jak wiadomo, opracowuje Min. W. R. i O. P. nowe programy nauczania i sądziliśmy przeto, że publikowanie uwag p. Mścisza jeszcze przed ukazaniem się nowego wydania *Metodyki* powitają chętnie ci wszyscy, którzy się interesują sprawą zmiany programów w drugim cyklu szkolnym (5—7 roku nauki) oraz dostosowania planów nauczania geografji w IV oddziale szkoły powszechnej. Red.

Zagadnienie krajoznawstwa jako przedmiotu naukowego w szkole nie zostało u nas dotychczas rozwiązane, przeciwnie krajoznawstwo jest ciągle jeszcze zagadnieniem otwartem. Składają się na to różne przyczyny. I tak: większość autorów naszych podręczników szkolnych traktuje krajoznawstwo wyłącznie jako metodę nauczania geografji. Drugą sprawą jest niewykończona dotąd organizacja szkolnictwa. Trzecią była niezgodność między planami naukowemi szkoły powszechnej i niższych klas szkoły średniej, której usunięcie zawdzięczamy dopiero najnowszym zarządzeniom Min. W. R. i O. P.

Idea krajoznawstwa sięga do czasów Komeński'ego i Rousseau'a. Już wówczas spotykamy się z tezami, iż punktem wyjścia nauczania geografji w szkole powszechnej winno być miejsce rodzinne, względnie obszar obserwacyjny, a zatem najściślejsza ziemia rodzinna, t. j. jednostka geograficzna względnie polityczna, najłatwiej dostępna obserwacji dziecka. Na tory realne wprowadził to zagadnienie Karol Ritter. Wychodzi on z założenia, że najwłaściwszą i najbardziej naturalną metodą nauczania geografji w szkole powszechnej jest pogląd, oparty na obserwacjach w najbliższym terenie i na orjentacji w zjawiskach istniejących, rzeczywistych. Nie książka ma dawać młodzieży pierwsze wiadomości geograficzne, lecz otaczająca ją przyroda. Wszelkie geograficzne wyobrażenia należy tworzyć tylko drogą bezpośredniej obserwacji, każde zjawisko — choćby w formie minimalnej — należy dzieciom pokazać, kazać je oglądać, mierzyć, rysować, opisywać i tworzyć w ten sposób w umyśle dziecka pewien majątek wyobrażeń i pojęć, na których dalszą wiedzę geograficzną będzie można budować.

Wśród dzisiejszych zwolenników krajoznawstwa wyróżnić można trzy kierunki. Pierwszy traktuje krajoznawstwo jako szkołę przygotowawczą do studjów geografji. Drugi rozszerza pojęcie

krajoznawstwa na wszystkie nauki przyrodnicze i broni zasady, iż krajoznawstwo winno być traktowane jako swego rodzaju nauka rzeczy ojczystych. Wreszcie kierunek trzeci uważa krajoznawstwo za środek i cel równocześnie. Jako środek — winno być krajoznawstwo szkołą przygotowawczą w nauczaniu geografji, jako zaś cel, jako pewna zasada — winno krajoznawstwo na całokształcie nauczania i wychowania wycisnąć swoiste, narodowe i obywatelskie znamię. Jest to kierunek najdalej idący.

Wśród naszych publikacyj geograficznych zajmuje się sprawą krajoznawstwa M. Polaczkówna w swoich *Przewodnikach metodycznych*. Oto co mówi w tej kwestji autorka:

„Krajoznawstwo w pierwszych latach nauczania uczy obserwacji zjawisk geograficznych najprostszych i najważniejszych, uczy przedstawienia ich na mapie i czytania karty. Całą geografję fizyczną niemal przejść może uczeń starszy na jego podstawie i z jego pomocą. Wtedy wyniesie ze szkoły nietylko podstawowe wiadomości o ziemi, lecz umysł zdolny do obserwacji każdego zjawiska. Jeśli przyzwyczaimy ucznia do posługiwania się mapą, jako środkiem, który nietylko przedstawia plastycznie, lecz i rozszerza horyzont widzialny, uczeń nasz stanie się bardziej samodzielnym w każdem środowisku. Karta geograficzna bowiem jest i coraz bardziej staje się rozpowszechnionym środkiem międzynarodowego porozumienia, tegoż organem. Kto karty czytać nie umie, staje się dziś analfabetą. — Kto nie zna najprostszych praw geograficznych, wyrażających się w krajobrazie, ten może świat przewędrować, nie widząc go ani rozumiejąc, jak ślepiec. Kto zaś przeczytał ze zrozumieniem kart kilka w danej mowie, ten może czytać nowe dalsze, coraz łatwiej i z coraz większą korzyścią. A krajobraz i jego przedstawienie, karta, to są księgi o wieczystej treści. Krajoznawstwo tedy, karty i atlasy krajoznawcze, jest to broń przeciw swego rodzaju analfabetyzmowi w Polsce — mają nadto cel własny — wiodą ku temu, by Polak znał i zrozumiał ziemię swą, umiał ją sobie z pomocą znaków wyobrazić, a nawet przedstawić drugiemu.“

Miałoby więc krajoznawstwo zamknąć się w zakresie poznawania i studjowania własnego „kraju“. Nie należy tu rozumieć wyłącznie miejsca zamieszkania dziecka i jego najbliższych okolic. W dostępnym dziecku terenie obserwacyjnym, ma istnieć tylko

realny punkt wyjścia, skąd rozszerza się horyzonty aż do granic „ściślejszej ojczyzny“ dziecka, jaką jest dotycząca jednostka historyczna, administracyjna lub fizyczna, więc Poznańskie, Pomorze, Małopolska itd. Jednakże w Polsce rozwój nauczania geografji kroczy innemi drogami. Dowodem niech będą dotychczasowe podręczniki szkolne i wreszcie programy ministerjalne. Ani tu, ani tam niema — jak np. w Niemczech — ciasnego doktrynerstwa w traktowaniu zagadnienia krajoznawstwa, co na chlubę naszych geografów zapisać należy.

Na poparcie krajoznawstwa przytacza się jego następujące walory: 1. Koniecznością życiową jest, by młodzież była obznajomiona z najbliższą okolicą i ze swą „ściślejszą ojczyzną“. 2. Krajoznawstwo pogłębia ideę ukochania „swej najbliższej ojczyzny“ i stwarza podłoże pod rozwój uczuć patrjotycznych. 3. Przez naukę krajoznawstwa zdobywa nauczanie geografji psychologiczne umotywowanie. 4. Krajoznawstwo jest furtą do geografji, gdyż daje sposobność drogą poglądu zapoznać się z geograficznemi pojęciami i metodami pracy. 5. Krajoznawstwo wprowadza zrozumienie mapy geograficznej. 6. Krajoznawstwo stwarza podstawy do zrozumienia geografji matematycznej.

Zdaje mi się jednakże, że żaden z powyższych sześciu punktów nie da się pomyśleć, jako cel sam w sobie, stąd kruchemi wydają się być podstawy rozumowań, które stwarzają tezę, iż krajoznawstwo jest i środkiem i celem zarazem. Poza tem tak pojęte krajoznawstwo nie jest zgodne z psychologją dziecka polskiego. Dla polskiego ucznia pojęcie „ściślejszej czy bliższej ojczyzny“ nie jest tak bardzo drogie, a miłość do tej oktrojowanej ojczyzny nie przedstawia takich walorów, by ją szkoła wpajać miała.

Zdaje się, że problemu krajoznawstwa nie możnaby zamknąć wyłącznie w ramach szkoły, gdyż wyszłoby to na szkodę samej idei krajoznawstwa. Odrębnie więc musimy traktować ideę krajoznawstwa — jako swego rodzaju prąd kulturalny, a odrębnie krajoznawstwo szkolne.

Krajoznawstwo szkolne możemy traktować tylko jako wstępny okres wiedzy o własnej ojczyźnie i to wyłącznie okres dwuletni, więc obejmujący trzeci i czwarty oddział szkoły powszechnej. Moglibyśmy je nazwać krajoznawstwem ojczystem, jak chcą niektórzy autorowie podręczników dydaktycznych (Niemcówna:

Dydaktyka geografji). Wstępny okres nauczania o własnej ojczyźnie winienby objąć wiadomości z geografji, przyrody i historji. Uważamy, że każdy z powyższych przedmiotów zachowałby swoją samodzielność, lecz wszędzie obowiązywałaby metoda krajoznawczego traktowania przedmiotów. Ze względów dydaktycznych i praktycznych byłoby wskazane, by całe krajoznawstwo spoczywało w rękach jednego nauczyciela. W szkołach siedmioklasowych można naukę tych przedmiotów przydzielić tylko tym nauczycielom, którzy ukończyli Wyższy Kurs Nauczycielski z grupy geograficzno-przyrodniczej.

Program krajoznawstwa nie może zamknąć się w ramach „ściślejszej ojczyzny", przeciwnie, winien objąć całą Polskę. Zasadniczo taki program nie kolidowałby zbytnio z obowiązującym obecnie programem geografji i w ogólnych ramach tego programu dałby się wykonać. Jak wyobrażamy sobie taki program? Nie ulega wątpliwości, że jest to zagadnienie poważne, wymagające wciągnięcia do dyskusji większej ilości fachowców, wybitnych dydaktyków, Niemniej jednak ogólne ramy programu wyznaczyło już samo życie: szkoła i posesja szkolna, własna osada, powiat, morfologiczna jednostka, państwo — a wszystko to oparte na jak najszerzej pojętej metodzie obserwacji bezpośredniej i na zasadach szkoły twórczej. Ogólny tok nauczania krajoznawstwa mógłby się rozpadać na dwa cykle: cykl niższy (trzeci oddział) winien objąć: szkołę, osadę, powiat i jednostkę morfologiczną, a cykl wyższy propedeutyczną geografję Polski (oddział czwarty). Z pewnym naciskiem trzeba podkreślić konieczność takiego, a nie innego rozgrupowania materjału rzeczowego. W trzecim oddziale zatem dążymy do tego celu, by młodzież zaznajomiła się dokładnie z topografją własnej osady, a ogólnie z topografją powiatu i jednostki morfologicznej oraz zrozumiała, jakie są podstawowe cechy fizjognomji własnej osady; 2) zaznajomiła się z zasadniczemi cechami fizjografji i historji swojego powiatu i danej jednostki przyrodzonej; 3) zapoznała się z przyrodzonemi bogactwami danej jednostki i z zajęciami ludności; 4) poznała możliwie praktycznie drogi komunikacyjne; 5) w najogólniejszym zarysie zapoznała się z kulturalnym stanem mieszkańców. W oddziale czwartym rozbudowujemy i pogłębiamy dotyczące wiadomości, lecz czynimy to wyłącznie praktycznie — drogą dalszych i bliższych wycieczek

i obserwacyj. Na tym materjale podstawowym opieramy nauczanie geografji ziem polskich.

Wykonanie programu krajoznawstwa wiąże się ściśle z przygotowaniem podręczników szkolnych dla młodzieży i podręczników pomocniczych dla nauczycieli. Dla oddziału czwartego wystarczy ogólny podręcznik, natomiast dla cyklu niższego należy stworzyć cały szereg podręczników, odpowiadających głównym jednostkom morfologicznym w Polsce. Zdajemy sobie sprawę z trudności przygotowania takiej serji podręczników, jednakże wykonanie jest możliwe. Program prac mógłby objąć następujące jednostki: 1. Tatry. 2. Beskidy Zachodnie (z nizinami Nadwiślańskiemi). 3. Beskidy Wschodnie. 4. Podole. 5. Wyżyna Lubelska i Roztocze. 6. Wołyń. 7. Polesie. 8. Pojezierze Wileńskie. 9. Nizina Podlasko-Mazowiecka. 10. Wyżyna Kielecko-Sandomierska. 11. Wyżyna Śląska. 12. Płyta Krakowska (z obszarem Nidy). 13. Wielkopolska z Kujawami. 14. Pomorze. Przygotowanie podręczników jest nieodzownym warunkiem postawienia nauki krajoznawstwa na płaszczyźnie realnej. Winno to dokonać się na zasadzie rozpisania konkursów, do których mogliby stanąć wszyscy wybitniejsi nauczyciele geografji. Przed konkursem należałoby ustalić ogólne zasady opracowywania danych podręczników, co wymaga przygotowania i zwołania specjalnej konferencji fachowców. Po opracowaniu i wydaniu podręczników szkolnych przyszłaby kolej na przygotowanie odnośnych przewodników metodycznych dla nauczycieli. Wiele cennych myśli rozwija w tym względzie prof. Niemcówna w swojej *Dydaktyce Geografji.*

Na IV oddziale szkoły powszechnej kończymy krajoznawstwo szkolne, a z oddziałem V względnie z I klasą szkoły średniej rozpocząć należy geografję.

Jednak idea krajoznawstwa nie kończy się na krajoznawstwie szkolnem. Propagatorzy tej idei rzucają głębokie myśli i uzasadniają potrzebę organizacji krajoznawstwa wśród najszerszych zespołów młodzieży i osób starszych. Jednym z propagatorów był głęboki idealista i zarazem człowiek olbrzymiej pracy, niezapomnianej pamięci prof. Ludomir Sawicki. Myśli swoje o idei krajoznawstwa w Polsce skrystalizował Sawicki w pełnym polotu referacie, wygłoszonym w Katowicach 5 marca 1928.

Leszno. M. Mścisz.

NAUKA CZYTANIA Z ELEMENTARZEM CZY BEZ?

Dużo w dzisiejszych czasach mówi się i pisze o tak zwanej szkole pracy, szkole twórczej, będącej syntezą współczesnych prądów wychowawczych, której idee zwycięsko torują sobie drogę w szkolnictwie wszystkich państw kulturalnych. I nic dziwnego! Nastąpiły bowiem nowe czasy, czasy pracy, ale pracy czynnej, twórczej, produktywnej.

Hasła nowej szkoły znalazły należyty oddźwięk, wywołały odpowiednie ożywienie w licznych sferach nauczycieli i wychowawców. Wypowiedziano walkę szkole dotychczasowej, która posiada wiele cech szkoły tradycyjnej, ale dużo jeszcze czasu upłynie, nim szkoła twórcza na polu walki triumfalnie wzniesie swój sztandar. W szkole tradycyjnej głębokiej zmianie ulega przedewszystkiem program oraz metoda nauczania.

Przystosowanie się do cech psychicznych dziecka oraz podawanie mu wiedzy naukowej zapomocą takich metod, które zarazem kształcą inteligencję i charakter, budzą samodzielność itp. — to zasadnicze postulaty szkoły aktywnej, które podważają skutecznie tradycyjną organizację, treść i formy nauczania.

Natomiast w szkole tradycyjnej wymagano wyłącznie, aby nauczyciel wtłaczał do umysłu ucznia jak największą ilość wiadomości, uważając umysł dziecka li tylko za naczynie, które należy wypełniać po brzegi wiedzą.

A jedynym środkiem naukowym w szkole tradycyjnej wszechwładnie panującym, był podręcznik, zawierający gotową już wiedzę, którą uczniowie przy pomocy nauczyciela, ale zawsze metodą pamięciową sobie przyswajali, co oczywiście prowadziło do werbalizmu.

Przeciwko temu grzechowi starej szkoły zaczęła się ostra reakcja, a nawet przez zagorzalszych zwolenników nowoczesnych haseł podręcznik zostaje prawieże wyłączony z zakresu środków naukowych.

Krańcową konsekwencją tego jest fakt, że coraz częściej odzywają się głosy za usunięciem nawet elementarza, twierdząc, że on krępuje samodzielność, budzi małe zainteresowanie, a co

najważniejsze, tamuje postęp w opracowaniu techniki czytania, bo dzieci uczą się tekstu zazwyczaj napamięć.

Bezwątpienia, jeśli szata zewnętrzna, forma i treść elementarza nie odpowiadają psychice dziecka, to zupełnie racjonalnie postępują ci, którzy odrzucają elementarz, bo przynosi zamiast pożytku jedynie niepowetowaną szkodę. Dziecko zaraz na wstępie tą pierwszą książką zrazi się, do niej zniechęci na zawsze, będzie jej może unikało.

A przecież szkoła powszechna ma rozbudzić w wychowanku zamiłowanie i zdolności do czytania jako środka kształcącego umysł i serce. Skutkiem tego rola elementarza jako pierwszej książki do czytania jest niezmiernie ważna, wprost decydująca dla rozbudzenia zanikającego kultu dla książki i czytelnictwa. Idzie tu bowiem przedewszystkiem o pozyskanie dzieci dla nauki na cały okres uczęszczania do szkoły, aby już w samych początkach nabrały otuchy, chęci i zapału oraz swobodnej myśli do dalszej pracy.

Nie spełni tego zaszczytnego, ale w równym stopniu trudnego zadania elementarz w tradycyjnym swym ustroju i formie, nie odpowiadającej usposobieniu i wrodzonym skłonnościom dziecka, którego charakterystycznym rysem jest ustawiczny ruch od zarania jego życia. Skłonność ta staje się wcześnie dla niego zabawką i szybko wysunie się czynnik zabawy na pierwszy plan: dziecko żyje zabawą, żyje dla zabawy.

Ale przypatrując się zabawie dziecka, zauważymy, że nawet najkunsztowniejsza zabawka nie zajmuje dziecka długo; dziecko woli prymitywniejszą, ale co chwilę inną. Tę wrodzoną skłonność do nowości należy wykorzystać przy nauce, szczególnie w pierwszym oddziale, dając dziecku do rąk elementarz „żywy“, wciąż się zmieniający pod względem szaty i treści oraz ilustracyj, podobnie jak czasopismo, które otrzymują dzieci starsze co dwa lub cztery tygodnie.

W szkole, która abonuje jedno lub więcej czasopism, łatwo zauważyć można, z jaką niecierpliwością i ciekawością oczekują dzieci nowego numeru. Gdyby elementarz przez cały rok dochodził do rąk dzieci w formie czasopisma, natenczas można przypuszczać, z jakim entuzjazmem powitałaby dziatwa każdą nową część elementarza, ile w tym dniu przeżyłaby prawdziwej radości, ile postanowień poprawy obudziłoby się w dzieciach na przyszłość,

a z jaką skwapliwością zabrałyby się do oglądania nowych ilustracyj i czytania tekstu, objaśniającego obrazki.

Te objawy będą całkiem naturalne, boć przecież zarówno zabawa, jak ciekawość i skłonność do nowości, mają na celu przyjemność i miły nastrój, który im towarzyszy, — są cenną podnietą do nauki, których lekceważyć nie należy.

Bezwątpienia taki elementarz pochłonie całkowicie bierną uwagę dziecka, którą — jak wiadomo — pobudza wszystko to, co się zaznacza ruchem, nowością itp.

A dziś dzieje się wręcz przeciwnie. Dziecku, które tak rwie się do nowości, daje się ze względów oszczędnościowych elementarz i pierwszą czytankę w jednej oprawie aż na 2 lata, jak np. „Elementarz i pierwsza książka do czytania" K. Burka i J. Kubisza, zaprowadzony we wszystkich szkołach województwa śląskiego. A Spencer mówi, że „jednym ze skutecznych sposobów wychowania umysłowego jest uprzyjemnianie nauki dzieciom". Śmiem wątpić, czy ta „gruba" książka, którą dziecko musi nosić aż dwa lata, będzie uprzyjemniała naukę dzieciom szczególnie rocznika drugiego, skoro już dawno straciła dla nich czar nowości.

Nieraz znów daje się uczniowi na ten długi okres czasu elementarz może jeszcze stary, podarty i poplamiony, który poniewiera się już od kilku lat w domu i czeka na to biedne dziecko. A choćby i nowy; lecz dziecko cieszy się nowym elementarzem, ogląda, interesuje się nim tylko jakiś czas; a już po tygodniu, dwóch, obejrzawszy wszystkie ilustracje kilka razy, przestaje się nim zajmować.

Prócz tego wiemy z doświadczenia, że dziecko chętne i pojętne wyprzedza znacznie tekst czytany na lekcji, a nauczycielowi przypada wówczas niewdzięczna rola zaznajamiania go z tekstem już znanym. Chcąc temu zapobiec, Jeleńska w swej *Metodyce pierwszych lat nauczania* radzi, aby „wszystkie elementarze były w przechowaniu u nauczyciela, który je wyjmuje w odpowiedniej tylko chwili. Pod koniec roku dopiero, gdy dzieci już czytają druk, można od czasu do czasu dać elementarz do domu".

A bardzo często w wielu elementarzach ustępy ciągłe zajmują poważną część, widocznie w tem przeświadczeniu, że one są naj-

odpowiedniejszym materjałem do ćwiczeń w opanowaniu techniki czytania. Skutkiem tego niektórzy nauczyciele zdążają do tych ustępów w szybkiem tempie, uważając, że one są istotnym celem na pierwszym stopniu nauki. Rezultat tego jest taki, że dzieci owe powiastki „dukają" i łamiąc się z trudnościami, gubią treść i cel „czytanki", a co najważniejsze, budzi się w dzieciach wstręt i wielkie zniechęcenie do nauki i książki wogóle. Obojętność swą do tej pierwszej książki okazuje dziecko wtedy w ten sposób, że bywa ona coraz bardziej zaniedbana, zbrukana i potargana.

Jakże inaczej przedstawiałaby się ta sprawa, jeżeliby szkoła, szanując naturalne prawa dziecka, nie tłumiła jego wrodzonych skłonności do rzeczy nowych i nie hamowała dzisiejszym martwym elementarzem swobodnego rozwoju młodej duszy, lecz dała dziecku elementarz, któryby odpowiadał jego wrodzonym skłonnościom do zabawy i nowości, w którymby dziecko znalazło radość oraz zainteresowanie. To zaś spowoduje przywiązanie do książki wogóle. W ciągu roku objawi się dążenie do otrzymania promocji do klasy następnej, by tam zapoznać się z nowemi książeczkami do czytania, które w ten sposób staną się powoli jego nieodstępnym towarzyszem nietylko w szkole, ale i w domu i poza domem. A wtedy zapewne te kilka „elementarzyków" jako zaczątek przyszłej bibljoteczki domowej znajdą poczesne miejsce gdzieś na półeczce, nie jak dotychczas pod szafą lub łóżkiem.

Jeżeli zaś szkoła powszechna przez lat 7 nauki szkolnej będzie się posługiwała wciąż „żywą książką" w perjodycznem wydawnictwie, to wywiąże się ona w zupełności ze swego zadania i da ogólne wykształcenie swym wychowankom i obudzi zarazem zamiłowanie do czytania. Stanie się ono przyzwyczajeniem, nałogiem, drugą naturą wychowanka na całe życie.

W najbliższej przyszłości zamierzam omówić elementarz „żywy" wszechstronnie na tle dotychczas używanych pod względem poszczególnych zagadnień a mianowicie: metody, układu i treści, druku i pisma, ilustracyj itd.

Krosinek (woj. poznańskie). Władysław Pénier.

O REWIZJĘ POGLĄDÓW.

W numerze 3 i 15 *„Przyjaciela Szkoły"* ukazały się dwie rozprawki p. Śmigielskiego: „System laboratoryjny, daltoński", oraz „O rewizję poglądów". Główne punkty rozprawki pierwszej są:

1. „Autorka systemu daltońskiego nie miała, widocznie, jasnego pojęcia o nauczaniu w szkole jednoklasowej, jeżeli zajmując się jednym oddziałem, pozostawiała drugie bez zajęcia".

2. Dzieci 10—14-letnie szkoły powszechnej nie posiadają poczucia odpowiedzialności i silnej woli, jak młodzież akademicka, nie mogą więc osiągnąć wytkniętego celu — przerobić tematów otrzymywanych co kilka tygodni.

3. „System daltoński wymaga koniecznie odpowiednio urządzonych pracowni, warsztatów, bibljotek, muzeów" — które można stworzyć „przy małym wysiłku — bujnej wyobraźni"... bo na to niema środków.

4. „Pomysł amerykański wymaga od nauczyciela bardzo mało, wprawdzie nie w teorji, ale w praktyce".

5. „Z nieletniemi nie zawiera się kontraktów i to piśmiennych". Wniosek ostateczny: „daltoński plan laboratoryjny jest dla szkół powszechnych zupełnie nieodpowiedni".

Uwagi do powyższych twierdzeń:

1. „Moje pierwsze kroki w nauczaniu wypadło mi stawiać w szkole wiejskiej, w której czterdzieścioro dzieci podzielone było na osiem stopni, czyli klas. Musiałam zatem dać zajęcie dla siedmiu klas, podczas gdy sama prowadziłam ustnie łekcję z ósmą".[1]) Akuratnie, jak w naszych jednoklasówkach!

2. Dzieci 10—14-letnie wprawdzie nie posiadają tak silnej woli jak młodzież uniwersytecka, to jednak będzie tu działać co innego: instynkt współzawodnictwa, chęć wypełnienia polecenia nauczyciela i inne czynniki. Cel ten zresztą dziecko osiąga i w obecnym systemie klasowym, tylko tutaj ten cel jest „zadawany" z dnia na dzień, gdy natomiast w systemie daltońskim jest on obliczony na większy przeciąg czasu. Jednak to nietylko nie wpływa ujemnie na zdobycie celu, lecz przeciwnie uczeń może spokojniej zastanowić się i wyczerpać wszystkie możliwe środki do celu wiodące.

3. Sprawa pracowni, bibljotek, muzeów wymaga odpowiednich środków materjalnych. Tych, niestety, brak w naszem młodem państwie. Nie można tego powiedzieć o Ameryce, czy Anglji, gdzie system daltoński ma już szerokie zastosowanie. Przyjdzie czas, że i nasze szkolnictwo będzie lepiej uposażone, a wtenczas sprawa ta zejdzie na plan drugi. Wiele pomocy naukowych, zwłaszcza w oddziałach niższych, może być wykonane przez uczniów tychże oddziałów, lub oddziałów wyższych; dużo rzeczy może wykonać także sam nauczyciel.

4. „Ekonomja sił" — nauczycielskich — „jest zupełnie w takim samym stopniu problematem dla pedagogji, jak dla mechaniki".[2]) Nauczyciel, który ma więcej czasu, może zastanowić się głębiej nad zagadnieniami pedagogicznemi, przemyśleć je, i stać się, w większym stopniu, samodzielnym czynnikiem

1) H. Parkhurst: „Wykształcenie według Planu Daltońskiego". Książnica Atlas 1928 r., str. 8.
2) Tamże, str. 10.

twórczym. Przy nauczaniu dzisiejszym systemem, nauczyciel po całodziennem zajęciu czuje tylko szum w głowie, wyczerpanie, podpada po niejakim czasie różnym chorobom i w konsekwencji wędruje do zakładów leczniczych.

5. „Zadając uczniowi pracę do wykonania w formie kontraktu, za wypełnienie którego czuje się on odpowiedzialnym, nadajemy tej pracy wyższą godność, a uczniowi świadomość samodzielnego dążenie do określonego celu".[3]) Kontrakt ma także znaczenie praktyczne. Ileż to razy uczniowie starają się wprowadzić w błąd nauczyciela: „nie wiedziałem, że tego trzeba nauczyć się", „tego nauczyć się zapomniałem" itd. Kontrakt dla dziecka jest tym, że tak powiem, konkretnym celem, który ono musi osiągnąć; powołać się na kontrakt może także nauczyciel w wyżej wspomnianych wypadkach.

Sądzę, że z niektóremi zmianami plan daltoński da się zastosować w szkołach powszechnych.

W rozprawce drugiej pt. „O rewizję poglądów" p. Śmigielski starał się uzasadnić następujące punkty:

1. „W jednoklasowej szkole z nauką niepodzielną przebywają dzieci akurat tyle godzin, co dzieci w szkole siedmioklasowej".

2. Idealny nauczyciel jednoklasówki musiałby podnieść swoją szkołę do wyżyn najlepszej szkoły siedmioklasowej".

3. „A więc dalszy wniosek: jednoklasowa szkoła równa się w zasadzie szkole siedmioklasowej".

P. Śmigielski z pierwszego założenia wyprowadza wniosek, że „idealny nauczyciel jednoklasówki musiałby podnieść swoją szkołę do wyżyn najlepszej szkoły siedmioklasowej". Wniosek ten m. zd. należy sprostować. Wydajność pracy zależy od warunków lokalnych i od metody, a nie od czasu i „idealności nauczyciela". Weźmy przykład. Nauczyciel „idealny", nauczając np. systemem klasowym przerobi jakiś materjał w ciągu miesiąca, to inny nauczyciel „nieidealny" może z łatwością przerobić ten sam materjał systemem daltońskim w ciągu trzech tygodni. „Idealność" jest rzeczą względną i trudno nią mierzyć nauczyciela. Trudno także przypuszczać, aby nauczyciel jednoklasówki był „idealnym". uniwersalnym, bo pracując dziennie po 8 godzin, a nawet i więcej, w szkole, pełniąc funkcję kierownika i oświatowca poza szkołą, nie może sobie poświęcić odpowiednią ilość czasu na samokształcenie, na zbliżanie się do nauczyciela „idealnego". Kursy wakacyjne, mające na celu wypełniać te luki, ze swym chaotycznym często programem, wymęczają tylko nauczycielstwo, a ze względu na małą ilość czasu nie dają pożądanych rezultatów.

Dalej p. Ś. twierdzi, że „zastosowanie postulatów szkoły pracy może poziom niżej zorganizowanych szkół" — „z b l i ż y ć do wyżyn szkoły siedmioklasowej". Trudno zaprzeczyć powyższemu twierdzeniu. Jednak tu powstaje pytanie — cóż to jest *szkoła pracy?* — Jeżeli będziemy szukali analogji między szkołą pracy a planem daltońskim, to zobaczymy, że posiadają one cechy wspólne. I system daltoński jest także „szkołą pracy", szkołą przygotowującą do życia, uwzględniającą indywidualność ucznia. Zastosowanie postulatów szkoły pracy na zajęciach cichych zmusi nas z konieczności prowadzić naukę

3) Tamże, str. 33.

systemem daltońskim. Dając dzieciom jakieś zagadnienie na zajęcie ciche, musimy podać źródła, dostarczyć pomocy naukowych, gdy dziecko nie może rozwiązać zupełnie samodzielnie zagadnienia — musimy mu „doradzić", bo inaczej ćwiczenia ciche będą chybiały celu. Inne żądania, wprowadzone w systemie daltońskim, sądzę, że pracy nie utrudnią.

Słusznie podniósł p. Śmigielski protest w sprawie traktowania szkoły jednoklasowej „jako kopciuszka, którego się wkrótce przepędzi". Przepędzić go nie będzie można jeszcze przez długi okres czasu. Budowa wszędzie szkół siedmioklasowych wydaje mi się mrzonką nie do zrealizowania. Chyba promień okręgu szkolnego będzie wynosił nie 3 klm, jak jest dotąd, lecz 10 klm, co jest niemożliwością. Tymczasem muszą wystarczyć szkoły niżej zorganizowane, tylko nie traktowane, jak „kopciuszek", ale posiadające możność dać dziatwie tyle wiadomości, ile potrzeba, by ją zbliżyć do poziomu dziatwy szkoły siedmioklasowej. Potrzeba tu nietylko rewizji programów, ale i metod i stosunku władz szkolnych do szkół niżej zorganizowanych.

Witany (woj. wileńskie). B. Owczynnik.

* * *

Z poglądami autora w sprawie nauczania w szkole powszechnej zwłaszcza niżej zorganizowanej, systemem daltońskim, zgadzam się w zupełności. Przeciwko metodzie daltońskiej przemawia wymaganie zbyt kosztownego urządzenia. Wiemy zaś z doświadczenia, jak często nauczyciel szkoły powszechnej musi się obywać bez najpotrzebniejszych pomocy naukowych.

Niestety druga część pracy nie może się oprzeć krytyce. Autor, stawiając sam błędne założenia, dochodzi do błędnych wniosków. W szkole jednoklasowej o nauce niepodzielnej wprawdzie uczą się dzieci tyle godzin, co w szkole siedmioklasowej, ale nie trzeba zapominać o tem, że uczą się razem cztery oddziały (7 roczników). Przeciętna liczba dzieci wynosi około 50. Jak trudno jest zająć dzieci więcej oddziałów, wiem z własnego doświadczenia. Na mniejsze trudności napotyka się w oddziałach starszych. Natomiast zatrudnić trzy młodsze oddziały nauką cichą w czasie głośnej z oddziałem czwartym, jest niewymownie trudno. Nauczyciel przy takiej pracy wyczerpuje się bardzo i chociażby był najzdolniejszy, nie osiągnie tych rezultatów, co jego kolega w szkole siedmioklasowej. Musiałby bowiem włożyć trzy do czterech razy więcej pracy w swoją szkołę od kolegi szkoły siedmioklasowej, co w praktyce jest niemożliwe. Nie należy się w tym wypadku wcale łudzić. Dopóki bowiem jedność podzielona przez cztery będzie mniejsza od niej samej, dopóty rezultaty w szkole jednoklasowej będą gorsze od rezultatów w siedmioklasowej. Autor zaznacza, że w szkołach jednoklasowych spotyka się po kilku 12—14-letnich uczniów w oddziale pierwszym i drugim. Prawda; w szkole wyżej zorganizowanej jest pod tym względem lepiej. Nauczyciel ma tutaj więcej czasu zająć się uczniami mniej zdolnymi, stąd mniej zaniedbanymi. Powtóre nauczyciel szkoły wyżej zorganizowanej musi przy promocji liczyć się z opinją kierownika i pozostałych kolegów. Chociaż i w szkołach o średniej organizacji można spotkać się niestety z brakiem odpowiedniej ilości dzieci w oddziałach najwyższych; np. w szkole trzyklasowej o sześciu oddziałach, oddział najwyższy liczy tylko 3 dzieci. Fakt podany przez

autora, że na 600 dzieci pewnej szkoły siedmioklasowej prawdopodobnie przejdzie około 15 do klasy siódmej, dotyczy prawdopodobnie szkoły w mieście, w którem znajdują się szkoły średnie. W tych wypadkach nie ponoszą winy szkoły powszechne, gdyż znaczny odsetek dzieci wyższych klas szkoły powszechnej przechodzi do szkół średnich.

Nie wiemy, na czem autor oparł przypuszczenie, iż poborowi, którzy ukończyli szkołę powszechną w roku 1926, wykażą na terenie powiatu średzkiego 3% analfabetów.

Przypuszczenie w każdym razie śmiałe, gdyż chłopców tych dzieli siedem lat od służby wojskowej. W tym czasie mogą nieprzewidziane przez autora współczynniki jak wieczorne kursa oświatowe, gazety, książki itd., lub brak tychże, procent analfabetów zmniejszyć lub zwiększyć. Nawet, gdyby przypuszczenie autora było słuszne, to należałoby stwierdzić, co wpłynęło na tak wielką liczbę przypuszczalnych analfabetów? Uważam, iż przyczyną tego jest fakt, że dzieci te wstąpiły do szkoły w roku 1919. Liczba nauczycieli, zwłaszcza kwalifikowanych, była w tym czasie bardzo mała, stąd nie można winić szkoły polskiej, iż pracuje mniej wydajnie od niemieckiej. Szkoła polska może jedynie wziąć pełną odpowiedzialność za dzieci, które wstąpiły do szkoły po roku 1921.

Tutaj, o ile zdołałem stwierdzić niejednokrotnie na konferencjach obwodowych, rezultaty nie będą gorsze aniżeli były przed wojną na terenie Poznańskiego.

Twierdzę:

1. Szkoła jednoklasowa najlepiej prowadzona nie może dorównać dobrze prowadzonej szkole siedmioklasowej.

2. Nauczyciel szkoły jednoklasowej nie ma sposobności dalszego kształcenia się i specjalizowania w obranym kierunku, stąd z reguły stoi niżej od kolegów szkół wyżej zorganizowanych.

3. Ponieważ w państwie o ustroju demokratycznym obywatel powinien rozumieć swe obowiązki i prawa, stąd tam, gdzie warunki lokalne stoją na przeszkodzie skomasowaniu szkół niżej zorganizowanych, należy urządzać przymusowe kursy dokształcające dla młodzieży od 14—18 roku życia.

4. Inspektorzy powinni czuwać nad tem, ażeby z wyjątkiem oddziału I nie powtarzało klasy więcej niż 15% danego oddziału.

5. Nie pracować tak wiele na pokaz, to jest nie urządzać tak dużo niepotrzebnych popisów, występów, wystaw itd. Wszystko to odrywa szkołę od normalnej pracy i ma w rezultacie złe skutki wychowawcze.

Kijewo (woj. poznańskie). Molenda.

*

* *

Autor jest nieco rozczarowany, że nikt z pośród mas nauczycielskich nie zabrał głosu w dyskusji nad jego pracą, wyrażającą opinję o systemie laboratoryjno daltońskim, zamieszczonej w Nr. 3 „Przyjaciela Szkoły".

I słusznie! Należałoby jednak zrobić pewne wyjaśnienia w tej sprawie. Wartość nowych metod nauczania nie jest jeszcze dobrze i szczegółowo znana szerszemu ogółowi społeczeństwa. Metoda laboratoryjno-daltońska, najmłodsza co do powstania, stara się dopiero znaleźć propagatorów i wykonawców. Znając ją z teorji, wiemy, że da ona się skutecznie stosować dopiero po czterech

latach nauki podstawowej. W związku z tem musimy zrezygnować z możliwości zastosowania jej w szkole jednoklasowej. A jednak robi się próby i szuka się sposobów, któreby umożliwiły zastosowanie jej w niższych oddziałach szkoły powszechnej. By móc jednak ją wprowadzić w czyn, trzebaby zorganizować przedtem należycie sieć szkół siedmioklasowych.

Czy jednak możliwe to będzie do zrealizowania w dobie obecnej lub najbliższych dziesięcioleciach? — Nie.

Postawienie zaś za cel tworzenie siedmioklasowych szkół pociąga za sobą zaniedbanie jednoklasówki.

Wynikiem tego jest obniżenie jej poziomu i powolne zamieranie, zgodnie z wyrokiem sędziów nowego systemu. Łatwo dojdziemy do tego wniosku, co i autor, że analfabetyzm stanie się wszechwładnym panem, a oświata własnością wybranych i szczęśliwszych synów losu.

Jednak czyż zupełnie mamy zrezygnować z tej myśli wprowadzenia nowego systemu w nauczaniu?

Ograniczanie się do budowy szkół siedmioklasowych tylko w pewnych wybranych miejscach, z równoczesnem uwzględnianiem w innych, pozornie mniej odpowiednich miejscowościach, szkół niżej zorganizowanych prowadzi do zniszczenia idei równości i demokratyczności nauczania. Mała ilość szkół siedmioklasowych nie da pomieszczenia wszystkim uczniom, łaknącym szerszego i bardziej ożywczego strumienia oświaty.

Możliwość uczęszczania do siedmioklasowej szkoły stałaby się przywilejem wynikłym z miejsca zamieszkania lub zajmowanego stanowiska rodziców dzieci.

Wobec tego jaką należy wybrać drogę?

W dzisiejszych warunkach, w trudnem położeniu finansowem innej drogi na razie niema, jak tylko wybranie „złotego środka".

Pamiętać musimy do ostatniej chwili o szkole jednoklasowej, a powoli realizować ideę szkoły siedmioklasowej. Chodzi wprost o wywarcie presji moralnej na czynniki państwowe i społeczne o takie, a nie gorsze załatwienie sprawy.

Niech to zrozumienie będzie poparte czynem, a nie czczą gadaniną o projektach idealnych, niemożliwych do urzeczywistnienia w dalekiej przyszłości.

Załatwiwszy w ten sposób sprawę, będziemy mogli pomyśleć o wprowadzeniu do szkół systemu laboratoryjno-daltońskiego. Wobec tego, czy można się zgodzić z poglądem autora, że wprowadzenie daltońskiej metody laboratoryjnej jest „romantyzmem dwudziestego wieku"?

Nie! Wglądnijmy w nasze metody obecne, czy dają one gwarancję możliwego załatwienia problemu wychowania z punktu widzenia pedagogicznego.

Co dają one dziecku? Czy uwzględniają, jak głoszą nowoczesne badania psychologji eksperymentalnej, te środki w wychowaniu, na których możnaby oprzeć wychowanie ze skutecznym wynikiem?

Odpowiemy znów, że nie!

Dają one bardzo mało tak, że dziecko po opuszczeniu murów szkolnych wraca po kilku latach do dawnego analfabetyzmu, niewiele różniącego się od tego z wieku przedszkolnego. Nowoczesna psychologja wskazuje nam środki wycho-

wawcze. Mówi, że jeżeli chcemy otrzymać należyte wyniki w nauczaniu i wychowaniu, musimy się oprzeć na zasadniczych elementach psychiki dziecka, jego aktywności i spontaniczności.

Obecne metody, nie mając tych środków, muszą zniknąć z horyzontu powszechnego i jednolitego szkolnictwa. Zadaniem społeczeństwa jest właśnie urzeczywistnienie idei wysoko zorganizowanego szkolnictwa, nie zapominając do czasu o tych najniżej zorganizowanych. Pamiętając może o tym „kopciuszku" — jak ją nazywa autor — najlepiej, z myślą, że jest on tylko do czasu potrzebny.

Bo chcąc uczynić zadość prawom rozwojowym dziecka, musimy zerwać ze starym systemem z chwilą, gdy myśl wprowadzenia nowej metody należycie dojrzeje. Zmodyfikowana odpowiednio do naszych warunków w rękach kompetentnych i przygotowanych w jej duchu sił nauczycielskich, da nam w wyniku indywidualnie i społecznie mocne charaktery, które potrafią w dalszym ciągu prowadzić skomplikowaną i bardzo ważną budowę nowoczesno mocarstwowej i kulturalnej Polski.

Ossolin (woj. kieleckie). Józef Wieliński.

JAK WŁADYSŁAW ŁOKIETEK ZJEDNOCZYŁ ZIEMIE POLSKIE. *)

(Oddział III szkoły powszechnej.)

I. Nawiązanie. Dążenie Łokietka do zjednoczenia Polski wynikło ze zrozumienia, że podział osłabił siłę zewnętrzną państwa. Moment ten wyjaśnimy w nawiązaniu. Na podstawie zjawisk, dostępnych umysłom dzieci, wytłumaczymy, że podział na części osłabia. Jako konkret posłużyć może kawałek grubszego patyka. Nauczyciel przynosi go na lekcję. Ogólne zaciekawienie: poco ten patyk? — Nauczyciel poleca patyk złamać. Wysiłki uczniów daremne, gdyż patyk jest zbyt silny. Można teraz podzielić patyk na kilka części (wdłuż). Najsłabszy uczeń złamie teraz jeden patyczek po drugim. Na pytanie: dlaczego tak jest? — dzieci odpowiedzą, że przez podział poszczególne części stały się cieńsze a przez to słabsze.

Od tego „konkretu w garści" przechodzimy do zjawiska bardziej oddalonego. Znany jest dzieciom zwyczaj dzielenia gospodarstwa czy wogóle majątku na części. Ojciec dzieli, by dać podstawę bytu każdemu ze swych dzieci. Stumorgowe gospodarstwo zamienia się na dwa, trzy 50- lub 30-morgowe. Jakie tego skutki? Z gospodarstw takich mniejsze są dochody, mniej

*) Lekcji niniejszej przyznaliśmy nagrodę konkursową w kwocie 30.— zł.

zatrudnia się służby itd. W razie klęski (gradu, deszczów, suszy itp.) bardziej odczuje to właściciel małego majątku, aniżeli właściciel 100-morgowego gospodarstwa. — Z przesłanek tych wyprowadzamy wniosek, że całość przynosi większe korzyści, aniżeli część.

Po tego rodzaju odwołaniu się do przykładów, zaczerpniętych z obserwacji, możemy przejść do historji. Przypominamy dzieciom, że Bolesław Krzywousty podzielił państwo polskie na części, wskażemy też na skutki, jakie podział pociągnął za sobą (osłabienie państwa).*) Omówione poprzednio zjawiska łączymy teraz z historją. Dopóki państwo polskie było w całości, było silne i niezwyciężone. W okresie dzielnicowym znacznie osłabło. Dlaczego? Odpowiedź na to znajdą dzieci w omówionych wyżej przykładach konkretnych. — Grunt pod nowe wiadomości jest już teraz przygotowany. Możemy podać nowy materjał.

II. Pogadanka. Opowiemy ją w całości, ponieważ jednak podział na części potrzebny będzie w utrwaleniu, podajemy odrazu tytuły tych części: a) Jak wyglądała Polska po śmierci Bolesława Krzywoustego; b) Łokietek ukrywa się w grotach Ojcowa; c) Łokietek jednoczy ziemie polskie.

a) Gdy Bolesław Krzywousty umierał, podzielił państwo polskie pomiędzy synów. Najstarszego syna mieli słuchać synowie młodsi — tak przykazał umierający król, jednak bracia nie mogli się pogodzić, gdyż każdy chciał być sam panem otrzymanej ziemi. Polska nie była teraz jednem państwem, lecz składała się z kilku części, pomiędzy któremi nie było prawie żadnej łączności. Rozdrobnienie to wykorzystywali sąsiedzi, napadali na ziemie polskie i zabierali, co się tylko dało. Niektórzy książęta widzieli złe strony podziału i chcieli ziemie złączyć. Tak np. książę wielkopolski Przemysław ukoronował się pod koniec wieku XIII na króla całej Polski, jednak wielkiej i silnej Polski obawiali się Niemcy. Nasłali więc ludzi, którzy króla zamordowali.

b) W tym czasie księciem kujawskim był Władysław, dla małego wzrostu zwany Łokietkiem. Gdy po śmierci Przemysława został Łokietek panem Wielkopolski i Pomorza, zamierzał połączyć i inne części i w ten sposób zjednoczyć Polskę. Przeszkodził temu król czeski, który zajął ziemie polskie i ogłosił się królem

*) Jeśli nauczyciel nie omówił tego przy temacie o Krzywoustym, teraz opowie o testamencie (jak w niżej podanej pogadance).

polskim. Łokietek musiał uciekać przed wojskami czeskiemi. Tułał się długo po świecie, ukrywać się musiał przed nieprzyjaciółmi, był nawet u papieża, którego prosił o pomoc dla Polski. Po pewnym czasie wrócił do kraju, jednak musiał się ukrywać przed wojskami czeskiemi. Ludność polska ukrywała księcia bardzo chętnie. Najczęściej przebywał Łokietek w grotach niedaleko Krakowa. Tu zbierał rycerzy i z nimi wypędzał Czechów z kraju.

c) Walki z wrogiem trwały kilka lat. Trzy razy musiał Łokietek uciekać, by nie wpaść w ręce Czechów, za każdym jednak razem wrócił i walczył z nieprzyjaciółmi. Polacy chętnie udzielali Łokietkowi pomocy: nic też dziwnego, że dzielny książę zdobywał coraz więcej ziemi. Gdy zaś król czeski umarł, Łokietek zajął prawie całą Polskę. Nie dopuścił teraz, by części państwa wróciły pod panowanie książąt, lecz sam ukoronował się na króla całej Polski. Uczynił to w roku 1320. Do Krakowa przyjechali książęta i panowie polscy, arcybiskup gnieźnieński i biskupi oraz bardzo dużo rycerzy. W katedrze na Wawelu ukoronował Łokietka arcybiskup gnieźnieński koroną królewską, przywiezioną z Gniezna. Wszyscy Polacy cieszyli się, że Polska jest zjednoczona i że królem jest dzielny Władysław Łokietek.

III. Utrwalenie. 1. Po opowiedzeniu całej pogadanki przez nauczyciela opowiadają dzieci. Gdyby dzieci nie pamiętały dobrze materjału pogadanki, można podzielić wpierw na części, odpytać częściami, zapisać tytuły na tablicy i dopiero po takiem przerobieniu kazać opowiedzieć całość.

2. Dalszym ciągiem utrwalenia będzie doprowadzenie do licznych skojarzeń materjału dopiero co poznanego z przeżycia dzieci i materjałem dawniej poznanym. a) Z opowiadaniem o czasach po śmierci Krzywoustego skojarzyć czasy przed zorganizowaniem państwa, kiedy na ziemiach słowiańskich były liczne plemiona. Dzieci dowiedziały się o tem z pogadanki 1 („Nasi przodkowie Słowianie“), gdzie trzeba było temat ten poruszyć choćby przy omawianiu dawnych podań. W pogadance 2 („Mieszko przyjmuje chrzest“) dowiedziały się o połączeniu plemion i państwie Mieszka I, o chrzcie i o Niemcach. Do skojarzenia nadaje się temat ten przedewszystkiem dlatego, że można wykazać słabość plemion wobec walk z Niemcami i siłę

państwa zorganizowanego. Tak samo było z Polską po śmierci Krzywoustego: podzielona, więc słaba — stąd napady, grabieże.

b) Aby utrwalenie zatraciło charakter ciągłego odpytywania, może nauczyciel do tej części dodać znane opowiadanie o Łokietku — jak ukrył się w jaskini i dzięki pajęczynie uratował życie. Ilustrowanie opowiadania w notatnikach wzbudzi zainteresowanie w jeszcze wyższym stopniu, nauczyciel zaś zdobędzie w rysunkach materjał, z którego będzie mógł się przekonać, jakie wyobrażenia wzbudziło w dzieciach opowiadanie, jak dzieci wyobrażają sobie grotę, króla, rycerzy czeskich itp. — Zamiast opowiadania odczytać można miły w treści i dostępny dla dzieci III oddziału obrazek historyczny M. Gerson-Dąbrowski: „Łokietek w grotach Ojcowa" (wyd. Arcta lub skrócone w „Czytankach Polskich dla IV oddz. szkoły powszechnej" Tynca i Gołąbka).

c) Tu przypomnieć, gdzie koronowali się inni królowie (w Gnieźnie) i dodać, że odtąd koronacje odbywały się w Krakowie. Obraz Wawelu będzie dobrą ilustracją tej części.

IV. Zastosowanie. Gdybyśmy chcieli morałem zakończyć, łatwo go wynaleźć w niniejszej lekcji: pracujcie tak wytrwale, jak Łokietek, nie zrażajcie się przeszkodami itp. Takiego zastosowania nie użyjemy jednak w naszem opracowaniu; dlaczego, odpowiemy w uwagach końcowych. Tutaj wskażemy na inny sposób praktycznego wykorzystania materjału historycznego. Otóż możemy zorganizować na ukończenie lekcji zbiorową pracę nad utworzeniem albumu historycznego. Punktem wyjścia może być zbiór ilustracyj, które nauczyciel pokazał w czasie lekcji. Pada propozycja: ilustracje te przechować. W jaki sposób? — Utworzymy album i będziemy wytrwale zbierać pocztówki z widokami, fotografje, obrazki. Zbierać będziemy wszyscy, zjednoczymy się do tej pracy. Musimy być tak wytrwali jak Łokietek.

Dzieci pracują nad albumem przez cały rok — pod koniec, gdy album już gotowy, analizujemy tę pracę: czyśmy wytrwali, jaka jest wartość pracy, jaki pożytek osiągnęliśmy przez zjednoczenie się w pracy — i przypominamy wytrwałość Łokietka.

Uwagi. Szkice lekcyj powinny przedewszystkiem pobudzać do twórczej pracy. Prawda, że przyjemniej jest przyglądać się dobrej lekcji, powtórzonej dosłownie z czasopisma czy książki, aniżeli lichej, opracowanej samodzielnie; gdyby jednak stale kop-

jować — pożytek z tego byłby nikły: materjał nie byłby dostosowany do psychiki dzieci, brak byłoby przykładów otoczenia. Z tych powodów uniknąłem w wyżej opracowanym schemacie zbyt drobiazgowych wskazań: daję wytyczne, które nie krępują w zbyt wysokim stopniu inicjatywy nauczyciela. W nawiązaniu, utrwaleniu i zastosowaniu nie daję prawie wcale pytań, bo czyż można znaleźć tak uniwersalne zestawienie pytań, któreby można powtórzyć tysiącom dzieci różnych stron Polski? Niech Koledzy spróbują stawiać pytania, zamieszczone w jakimkolwiek schemacie — a przekonają się, że na większość tych pytań dzieci nie odpowiedzą. Mniej „precyzyjne" pytanie nauczyciela trafi o wiele prędzej do duszy dziecka. Dlaczego? Bo jest dostosowane do poziomu umysłowego danej klasy, bo jest bardziej psychologiczne.

Nawiązanie, którego użyłem w opracowaniu, może wydać się bardzo prozaiczne a może nawet naiwne. Jakto, lekcję historji rozpoczynać od łamania patyków? Żart to, czy drwiny? — Ani drwiny, ani żart, jeno psychologiczny punkt wyjścia. Nawiązanie ma zainteresować i przygotować umysły dzieci do zrozumienia materjału lekcji. Pojęcia: państwo, dzielnica — które mieszczą się w materjale, są zbyt oddalone od dzieci. Dążenia Łokietka do zjednoczenia będzie niezrozumiałe, gdyż dzieci nie pojmują skutków rozdrobnienia. Skoro jednak na podstawie konkretu dzieci zrozumieją, że część łatwiej złamać, aniżeli całość i gdy skojarzymy to z gospodarstwem — usiłowanie Łokietka odrazu będzie jasne. Musimy sobia uprzytomnić, że wyraz jest tylko symbolem i że łatwiej trafić do przekonania jednym konkretem, aniżeli stu słowami.

Materjał historyczny trzeba dostosować do psychiki dzieci danej klasy, tak samo, jak inne punkty lekcji. Każdy nauczyciel wie doskonale, że dzieci chętniej słuchają żywego słowa (jeżeli ono naprawdę jest „żywe"), aniżeli czytanego. Dlaczego? Bo przy opowiadaniu używa nauczyciel takich wyrażeń, które dzieci znają, gdy tymczasem słowo pisane tchnie bądź co bądź pewną martwotą — brak jest takich zwrotów, przy pomocy których nawiązuje się bezpośredni kontakt z duszą. I to właśnie jest powodem, że materjał o Łokietku podany jest w skrócie. Nauczyciel ma możność ująć pogadankę w taką formę, która zainteresuje dzieci. Trzeba przedewszystkiem dodać szereg wyrażeń i zwrotów

konkretnych, które bezpośrednio przemówią do duszy dziecka, trzeba też zamienić ją w formę powiastki (w myśl wymagania programu: „Sposób odtworzenia przeszłości winien się zbliżać do powiastki“). Oprócz doboru słów ma tutaj wielkie znaczenie ton pogadanki, który powinien być swobodny i szczery.

Utrwalenie rozbiłem na dwie części: wpierw opowiadanie dzieci, a potem skojarzenia. Zazwyczaj na lekcjach historji poprzestaje się na pierwszem utrwaleniu: wystarczy, gdy dzieci powtórzą materjał. Pogląd ten jest fałszywy. Mało, gdy dzieci zapamiętają — trzeba koniecznie zdobyte wiadomości powiązać bądź z przeżyciami dzieci, lub obrazami historycznemi już przeżytemi, bądź też uzupełnić je w ten sposób, by nabrały wyrazistości. Gdy mówimy np. o walce Krzywoustego o dostęp do morza — powiązać materjał historyczny z dążeniami obecnemi, z pracami w Gdyni itp. W lekcji o Łokietku używamy rozmaitych skojarzeń. Trudno tu było znaleźć materjał z przeżyć dzieci, dlatego wybrałem już wiadomości znane, ilustrowanie i opowiadanie. Cel tego jest jasny. Gdy skojarzymy obraz Polski w podziałach z ziemiami słowiańskiemi z czasów plemion, dzieci zrozumieją, że podział był osłabieniem państwa (boć plemiona dlatego się łączyły, by uchronić się przed siłą nieprzyjaciół); gdy do materjału o grobach w Ojcowie dodamy podanie o pajęczynie, wytworzymy obraz jaśniejszy, uplastycznimy opowiadanie; gdy wreszcie zilustrujemy koronację Łokietka obrazem Wawelu, dzieci umiejscowią fakt historyczny, co posiada na tym stopniu nauczania wielkie znaczenie. Oto powody, dla których nie ograniczyliśmy się do zwykłej powtórki.

Moralizowanie, którem kończono dawniej każdą lekcję, jest już dzisiaj przeżytkiem. Pisać o tem nie potrzeba. Uzasadnić jednak trzeba zastosowanie w formie zorganizowania pracy. Otóż lekcje mają nietylko uczyć, lecz w wyższym stopniu mają wychowywać. Gdybyśmy zadowolili się opowiadaniem, nie kształcilibyśmy tej strony duszy ludzkiej, która pobudza do pracy. Psychologicznie mówiąc, trzeba przyzwyczaić do łączenia czynu z słowami, trzeba wprost urobić taki nałóg. W lekcji o Łokietku łączę materjał historyczny z pracą nad utworzeniem albumu. Oczywiście nie zawsze tak można zakończyć lekcję, jednak każdą sposobność trzeba wykorzystać. Człowiek czynu — każdy to przyzna — jest prze-

dewszystkiem potrzebny w państwie, które tylko przez pracę może nadrobić to, co odłogiem leżało przez czas niewoli.

Tuchola (woj. pomorskie). Stanisław Nowaczyk.

Literatura. Uniwersalną wprost książką w zakresie metodyki historji jest *Dydaktyka historji* Pohoskiej. Znaleźć tam można odpowiedź na wszystkie prawie zagadnienia i co ważniejsze, zgromadzona tam jest bardzo bogata literatura przedmiotu. Dużo nowoczesnych wprost myśli znaleźć można w *Uwagach metodycznych o nauczaniu historji* St. Sobińskiego (w handlu wyczerpane). Mniejsze znaczenie posiadają „Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji" H. Mościckiego, gdyż oparte są na herbartyźmie i przepełnione są poglądami przestarzałemi. Warto zwrócić uwagę na zeszyt 7 „Życia Szkolnego" z r. 1926, nr. 10 „Pracy Szkolnej" z r. 1928 oraz artykuły w „Przyjacielu Szkoły", gdzie znaleźć można bardzo bogaty dział opracowań zarówno teoretycznych, jak praktycznych. St, N.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Gdzie i jak znajdują pożywienie w zimie ptaki osiadłe?

(Oddział IV szkoły powszechnej.)

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą.

Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do dnia 10 grudnia rb. Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony wpierwszym zeszycie *P. S.* na styczeń r. n. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S.", zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności.

Podobne konkursy przewidujemy i w dalszych miesiącach i prosimy zaproponować tematy aktualne na luty, marzec itd. z różnych przedmiotów i w różnych oddziałach.

Poznań, 5 listopadaa 1929. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

WYNIK GŁOSOWANIA NA WIERSZ KONKURSOWY.

W myśl wezwania w „Kalendarzu Pedagogicznym" wpłynęło do 1 listopada rb. 479 głosów.

I godło	*Gryf*	122 głosów	III godło	*Ignifer*	198 głosów
II „	*Hej ramię do ramienia*	115 „	IV „	*Nick*	44 „

Autorami wierszy są 1. *Gryf*: p. Irena Trzeciecka, Warszawa, 2. *Hej ramię do ramienia*: p. Stanisław Sochacki, Wiercany, woj. krakowskie, 3. *Ignifer*: p. Kazimierz Gede, Rypin, woj. warszawskie, 4. *Nick*: p. Ludwik Fryde, Warszawa.

Nagrodę zł 100 podzieliliśmy w ten sposób, że każdy z pp. autorów otrzymał honorarjum w kwocie zł 20, a p. Gede, którego wiersz uzyskał najwięcej głosów, dodatkowo zł 20. Redakcja Przyjaciela Szkoły.

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.